

教育実習ストレス変化、教員志望の強さ、状態自尊感情に及ぼす自己開示者と開示内容の影響[†]

橘川 真彦*・小林 由佳*
宇都宮大学教育学部*

自己開示者と開示内容が教育実習生のストレス変化、教員志望の強さ、状態自尊感情に及ぼす影響を検討するために、大学生 157 名を対象に仮想場面を設定した質問紙調査を行なった。調査は、自己開示者（上級生・大学教員）2×開示内容（失敗開示・情報開示）2 の 4 群に分けて行われた。その結果、教育実習ストレス仮想場面であってもストレスを感じることで、そのストレスにより教員志望の強さがやや減少することが示された。また、自己開示者による開示後のストレス反応の変化は、開示者が上級生の場合には開示内容に関係なくストレスが低減したが、大学教員の場合には、失敗開示よりも情報開示の方がストレスを有効に低減させることが明らかにされた。

さらに、開示者要因と内容要因に関わりなく、自己開示を受けた後では、教員志望の強さは受ける前よりも有意に強くなり、状態自尊感情も回復した。教育実習では、事前・事後指導の充実と並び、大学は教育実習期間中に実習経験のある上級生や大学教員に相談できる体制を組むことが必要となることを示唆する結果が得られた。

キーワード： 教育実習ストレス、自己開示者、失敗開示、情報開示、教員志望の強さ、状態自尊感情

問題と目的

教育実習は、教育職員免許状を取得するための必修要件であり、免許取得を考えている学生にとって避けては通れないものである。伊藤（1998）は、教育実習の前後で職業志向に関する調査を行い、教育実習後に教職志向が強まる「教職志向への変化」と、教職志向が弱まる「非教職志向への変化」があることを示している。したがって、教育実習が実習生の進路の選択に大きく影響することは事実である。実習生は、普段の「学生」という立場ではなく「教師」という立場に立って児童・生徒と関わらなければならず、教育実習という慣れない場や環境で生活することによって、さまざまなストレスを経験する。

実習生のストレスに関する研究は多数ある。たとえば、田中（2001）は、実習生が実習期間中に体験したストレスを調査し、指導案の作成や授業運営に関するストレス、幼児・児童の対応の仕方に関するストレス、教員の人間性や指導性に関するストレスがあることを明らかにした。また、坂田・音山・古

屋（1999）は、実習期間中に実習生にとってストレスとなる刺激事態を測定し、「基本的作業ストレス」「実習業務ストレス」「対教師ストレス」「対児童生徒ストレス」「対実習生ストレス」に分類している。このように教育実習では誰もが何らかのストレスを体験するものであり、ストレスを感じることはごく自然なことであるといえる。しかし、過度なストレスを感じるによって実習を乗り越えられなくなってしまったり、教職に就きたいという気持ちが薄れてしまったりすることはできる限り防ぐ必要がある。

川人・堀・大塚（2008）は、実習を控える学生の性格・適性ストレスと自尊感情に有意な負の相関関係が認められ、極端に自尊感情が低下する場合には、性格・適性ストレスが強いストレス反応や精神的不健康状態を引き起こし、自己探索などの心理社会的課題を乗り越える上での大きな阻害要因ともなりうることを指摘している。阿部・今野（2007）は、自尊感情を、現時点での自分に対して感じる全体的な評価で、日常生活の出来事などに対応して変動する“状態自尊感情”と、時間や状況を通じた自分に対して感じる全体的な評価で、比較的

[†] Masahiko KIKKAWA* and Yuka KOBAYASHI* :
The effect of self-discloser and its content on
teaching practice stress change, motivation
towards becoming a teacher and state self-esteem.

* Faculty of Education, Utsunomiya University

安定している“特性自尊感情”の2つに分けて捉えている。教育実習生においても、実習という出来事によって状態自尊感情が変化することが考えられ、ストレス反応の変化には状態自尊感情が深く関わっていることが予想される。

さらに、ストレスを低減させる効果があるとされるものに、自己開示やソーシャルサポートがある。野口・橘川（2012）は、ソーシャルサポートの観点での先輩教員からの自己開示で、情報開示よりも失敗開示の方が、仮想場面ではあるが初任者のストレスを低減させることを明らかにしている。

しかし、教育実習という場面においては、田中（2001）や坂田・音山・古屋（1999）の研究のように実習校の教員との関係でストレスを感じることも考えられ、会って間もない実習校の教員に悩みを打ち明けたり、サポートを得たりすることは現実には難しい。そのため実習生のストレスを低減させるには、実習校の教員よりも身近な存在からのサポートが必要となる。初めて実習を経験する実習生にとっては、実習経験をした上級生からの体験談や大学の担任教員からのアドバイスは重要な情報源であり、上級生や担任教員からの自己開示によって教育実習ストレスを低減できる可能性は高い。

そこで、本研究では実習経験のある上級生や大学の担任教員からの自己開示及びその内容が、教育実習生のストレス変化、教員志望の強さ、状態自尊感情の変化に及ぼす影響について、仮想場面を設定し検討することを目的とする。開示内容としては、失敗談と情報提供の2種を設定し、その効果を比較する。

方法

調査対象者 宇都宮大学生 157 名；国際学部 5 名（3.2%）、教育学部 144 名（91.7%）、農学部 8 名（5.1%）。1 年生 140 名（89.2%）、2 年生 7 名（4.5%）、3 年生 5 名（3.2%）、4 年生 4 名（2.5%）、不明 1 名。教員志望強 54 名（34.4%）、教員志望弱 69 名（43.9%）、教員志望無 34 名（21.7%）。
調査時期及び方法 2012 年 6 月、講義中一斉に実施。

調査内容及び手続き

1. 教育実習ストレス場面提示とその後の設問

教員志望の大学3年生である A さんの教育実習中の仮想場面を、教育実習ストレス提示文として黙

読してもらった（Table1）。その後、A さんの気持ちになって（1）～（3）の設問に対し回答を求めた。なお、教育実習ストレス提示文は、田中（2001）や坂田・音山・古屋（1999）の研究によって示された、多くの実習生がストレスを感じていたことを参考に作成した。問いかけ文は、「次の文章は、教員志望の大学3年生 A さんの教育実習中の出来事です。A さんの気持ちになって次の質問に答えてください。」である。

（1）ストレス場面におけるストレス認知

教育実習ストレス提示後の A さんのストレスの強さの程度を「全くストレスを感じない」から「強くストレスを感じる」までの5件法で回答を求めた。問いかけ文は、「あなたがAさんだったとしたら、どのくらいストレスを感じますか？」である。

（2）教員志望の強さ

教育実習ストレス提示後の A さんの教員志望の強さの変化を「とても減少した」から「とても強くなった」までの7件法で回答を求めた。問いかけ文は、「あなたがAさんだったとしたら、実習中に教員志望の強さはどう変化したと思いますか？」である。

（3）状態自尊感情

教育実習ストレス提示後の A さんの状態自尊感情を、阿部・今野（2007）の作成した状態自尊感情9項目について「全く当てはまらない」から「よく当てはまる」までの5件法で回答を求めた。項目は次の通りであり、（一）は逆転項目である。「1. 今、自分は人並みに価値ある人間だと感じている」「2. 今、自分は色々な素質があると感じている」「3. 今、自分は敗北者だと感じている（一）」「4. 今、自分は物事を人並みにうまくやれると感じている」「5. 今、自分には満足できるところがないと感じている（一）」「6. 今、自分に対して肯定的であると感じている」「7. 今、自分にほぼ満足を感じている」「8. 今、自分はだめな人間であると感じている（一）」「9. 今、自分は役に立たない人間であると感じている（一）」。また、問いかけ文は、「あなたがAさんだったとしたら、どのような感じ方をしますか？」である。

2. 開示者による自己開示とその後の設問

開示者である B さんから自己開示を受ける場面を黙読してもらった。その後、（1）～（3）の設問に対して回答を求めた。開示者 B さんは、実習経験のある、上級生または大学の担任教員として設定

Table1 教育実習ストレス提示文

卒業後、教員を志望している大学3年生のAさんは、教育実習の本実習で、3年生のクラスを受け持つことになった。指導案は大学の授業でも書いたことがあるので問題はないと考えていが、実際には子どもたちの実態に合わせて指導案を書かなければならず、授業の内容をどのように教えたらいいかを考えながら書くことは難しかった。

悩みながらも指導案の作成に一生懸命取り組んだが、実習校の指導教員に提出すると何度も書き直すように指導されてしまった。たくさんの時間を費やして、やっと指導案が出来上がった。その指導案をもとに授業を行ったが、予想もしていなかった子どもたちの反応に頭が真っ白になってしまったり、自分の指示が子どもたちに上手く伝わらなかったりして、結局指導案どおりに進めることができなかった。

自分は教師に向いていないのか、このまま実習を最後まで続けられるのか、とまで思うようになった。

Table2 Bさんからの失敗開示場面

実習お疲れ様。慣れない実習生活に苦労しているみたいだね。

私も本実習では上手くいかないことがたくさんあったよ。指導案の書き方がよく分からなくて、何回も担当の先生に見せては書き直していたなあ。一つの指導案を書き直している間にも、次の授業やその次の授業の指導案も書かなければいけないから、どんどん休む時間がなくなって、余計に考えがまとまらなくなってしまっていたよ。

指導案は子どもたちの反応も考えて作ったつもりだったけど、自分が求めていた答えにまで子どもたちがたどり着かずに、もやもやしたまま授業が終わってしまったこともあったよ。自分は教師に向いていないのか、このまま実習を最後まで続けられるのか、とまで思うようになったよ。

Talbe3 Bさんからの情報開示場面

実習お疲れ様。慣れない実習生活に苦労しているみたいだね。

私の経験では、指導案の書き方は、指導書を読んだり、実習校の先生たちが書いたものを参考にしたり、インターネットで探してみたりするのもいいよ。指導案自体の書き方もわかるし、現場の先生たちがどんなところをポイントに授業を組み立てているのかも理解できるからね。

指導案通りに授業を進めるには、自分の作った指導案で一度シュミレーションしてみることも大切だね。子どもたちがどんな反応をするかを考えながら一通りやってみると、発問の仕方を変えたり、時間配分を考えたりなど、改善するところが見えてくるし、一度シュミレーションしている分、授業でも余裕が出てくるよ。

した。また、その時の開示内容を、失敗開示 (Table2) と情報開示 (Talbe3) にわけた。つまり、上級生・失敗開示群、上級生・情報開示群、教員・失敗開示群、教員・情報開示群の4群にわけ、4種類の質問紙を作成した。被験者には、そのうちの1種類の質問紙が配布された。問かけ文は以下の通りである。「次の文章は実習中の放課後、Aさんが大学に戻って、多くの学生から信頼の厚い4年生の上級生 (1年生からの担任教員) Bさんに相談に乗ってもらった時のBさんの助言です。Aさんの気持ちになって、続く質問に答えてください。」なお、問かけ文の____は開示者が上級生の場合の文章であり、() の中に書かれているものが担任教員の場合

の文章である。

(1) 開示者による自己開示後のストレス変化

Bさんからの自己開示後のAさんのストレスの変化を「とても減少した」から「とても増加した」までの7件法で回答を求めた。問かけ文は、「あなたがAさんだったとしたら、Bさんの助言を受けた後、どのくらいストレスが変化したと感じますか？」である。

(2) 教員志望の強さの変化

Bさんからの自己開示後のAさんの教員志望の強さが、教育実習ストレス場面提示後と比べてどのように変化したかを「とても弱くなった」から「とても強くなった」までの7件法で回答を求めた。問

かけ文は、「Bさんの助言を受けた後、あなたがAさんだったとしたら、教員志望の強さはどう変化したと思いますか？」である。

(3) 状態自尊感情

Bさんからの自己開示後のAさんの状態自尊感情を、1・(3)で用いた9項目について再度測定した。問いかけ文は、「Bさんの助言を受けた後、あなたがAさんだったとしたら、どのような感じ方をしますか？」である。

結果

1. 教育実習ストレス提示後の反応

(1) ストレス場面におけるストレス認知

教育実習ストレス提示後のストレスの感じ方についての、それぞれの選択肢を選んだ人数と割合は、「全くストレスを感じない」3名(1.9%)、「あまりストレスを感じない」13名(8.3%)、「少しストレスを感じる」33名(21.0%)、「ややストレスを感じる」54名(34.4%)、「強くストレスを感じる」54名(34.4%)であり、「ややストレスを感じる」「強くストレスを感じる」を選んだ人が最も多かった。

また、教育実習ストレス提示後のストレスの感じ方を、「全くストレスを感じない(1点)」から「強くストレスを感じる(5点)」として得点化し、平均値を算出した(Table4)。

平均値の差を比較するために開示者(上級生・教員)2×開示内容(失敗・情報)2の2要因の分散分析を行った結果、有意差は見られず4群は等質であった。全体の平均値は3.91点(SD=1.03)であり、ストレスの感じ方は「ややストレスを感じる」程度であった。

(2) 教員志望の強さ

教育実習ストレス提示後の教員志望の強さについてのそれぞれの選択肢を選んだ人の人数と割合は、「とても減少した」13名(8.3%)、「やや減少した」43名(27.4%)、「少し減少した」54名(34.4%)、「変化なし」31名(19.7%)、「少し増加した」9名(5.7%)、「やや増加した」3名(1.9%)、「とても増加した」4名(2.5%)であり、「少し減少した」と答えた人が最も多かった。

「減少した」と答えた人は計110名(70.1%)であり、仮想場面ではあるが、教育実習ストレス提示文のような体験をすると、教員志望の強さが減少す

る人が多いといえる。

教員志望の強さを、「とても減少した(-3点)」から「とても増加した(+3点)」として得点化し、平均値を算出した(Table5)。開示者2×開示内容2の分散分析を行ったが、有意差はなく4群は等質であった。全体の平均値は-.97点(SD=1.27)であり、志望の強さは「少し減少した」程度であった。

(3) 状態自尊感情

状態自尊感情9項目について「全く当てはまらない(1点)」、「やや当てはまらない(2点)」、「どちらともいえない(3点)」、「やや当てはまる(4点)」、「よく当てはまる(5点)」として得点化し、逆転項目を処理して9項目の合計点を算出した。得点範囲は9から45点である。開示者2×開示内容2の分散分析を行ったが、有意差は見られず4群は等質であった(Table6)。

2. 開示者による自己開示後の反応

(1) 開示者による自己開示後のストレス変化

開示者による自己開示後のストレスについて、それぞれの選択肢を選んだ人数と割合は、「とても減少した」31名(19.7%)、「やや減少した」45名(28.7%)、「少し減少した」49名(31.2%)、「変化なし」21名(13.4%)、「少し増加した」6名(3.8%)、「やや増加した」4名(2.5%)、「とても増加した」1名(0.6%)であり、「少し減少した」と答えた人が最も多かった。全体として見るとストレスが減少する方向に変化した人が、125名(79.8%)と多かった。

また、開示者による自己開示後のストレスを、「とても減少した(-3点)」から「とても増加した(+3点)」として得点化し、平均値を算出した。全体の平均値は-1.37点(SD=1.25)となり、ストレスの変化は「少し減少した」程度であった(Table7)。

開示者2×開示内容2の2要因の分散分析を行った結果、開示者×開示内容の交互作用が有意であった($F(1,153)=3.97, p<.05$)。開示者が上級生の場合には失敗開示と情報開示には差はないが、大学教員の場合は情報開示の方が失敗開示よりもストレスを有意に低減させた(Figure1)。

(2) 教員志望の強さの変化

開示者による自己開示後の教員志望の強さの変化について、それぞれの選択肢を選んだ人数と割合は、「とても弱くなった」0名、「やや弱くなった」1名(0.6%)、「少し弱くなった」5名(3.2%)、

Table4 教育実習ストレス提示後のストレス認知 —平均 (SD) —

開示者	開示内容		計
	失敗	情報	
上級生	3.78(1.04)	3.92(1.10)	3.85(1.06)
教員	4.00(.95)	3.95(1.05)	3.97(.99)
計	3.89(.99)	3.94(1.07)	3.91(1.03)

Table5 教育実習ストレス提示後の教員志望の強さ —平均 (SD) —

開示者	開示内容		計
	失敗	情報	
上級生	-.95(.97)	-1.00(1.40)	-.97(1.19)
教員	-1.03(1.31)	-.90(1.43)	-.96(1.36)
計	-.99(1.14)	-.95(1.40)	-.97(1.27)

Table6 教育実習ストレス提示後の状態自尊感情 —平均 (SD) —

開示者	開示内容		計
	失敗	情報	
上級生	24.59(6.00)	22.05(7.66)	23.37(6.92)
教員	23.18(5.70)	22.38(7.29)	22.78(6.52)
計	23.91(5.86)	22.22(7.43)	23.08(6.71)

Table7 自己開示後のストレス変化 —平均 (SD) —

開示者	開示内容		計
	失敗	情報	
上級生	-1.44(1.12)	-1.26(1.11)	-1.35(1.11)
教員	-1.08(1.49)	-1.69(1.22)	-1.38(1.39)
計	-1.26(1.32)	-1.48(1.18)	-1.37(1.25)

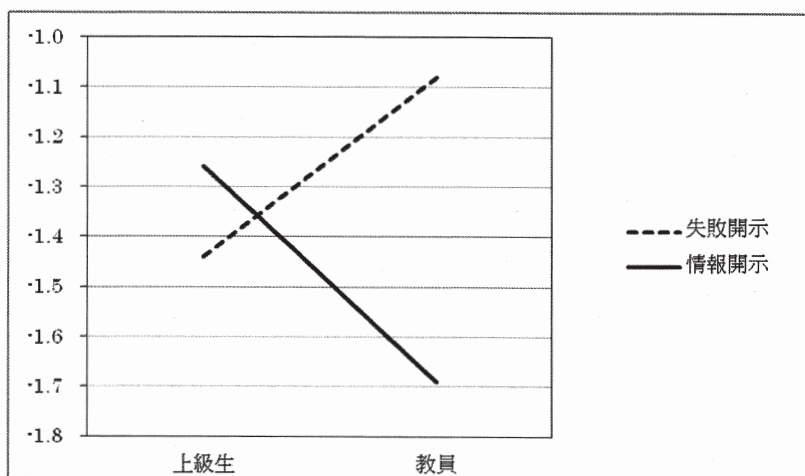


Figure1 自己開示後のストレス変化

Table8 自己開示後の教員志望の強さの変化 —平均 (SD) —

開示者	開示内容		計
	失敗	情報	
上級生	.78(.94)	.92(.78)	.85(.86)
教 員	.92(1.16)	1.26(.79)	1.09(1.00)
計	.85(1.05)	1.09(.80)	.97(.94)

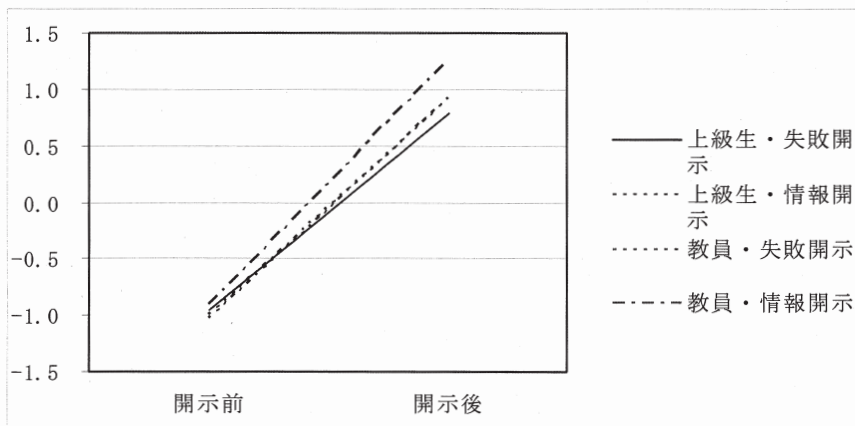


Figure2 自己開示前後の教員志望の強さの変化

Table9 自己開示後の状態自尊感情 —平均 (SD) —

開示者	開示内容		計
	失敗	情報	
上級生	29.00(5.29)	28.65(5.61)	28.83(5.41)
教 員	28.74(5.74)	29.18(7.37)	28.96(6.58)
計	28.87(5.48)	28.92(6.54)	28.90(6.00)

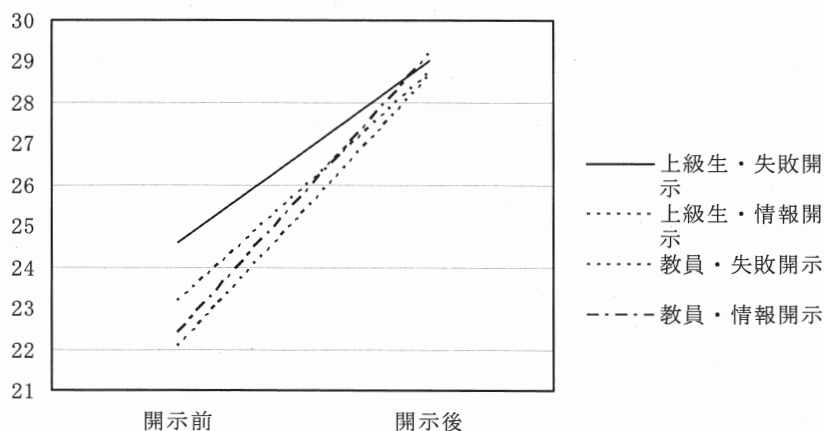


Figure3 自己開示前後の状態自尊感情の変化

「変化なし」41名(26.1%)、「少し強くなった」70名(44.6%)、「やや強くなった」31名(19.7%)、「とても強くなった」9名(5.7%)であり、「少し強くなった」と答えた人が最も多かった。

全体としてみると「強くなった」と答えた人は、計110名(70.1%)であり、自己開示を受けることで、多くの人が教員志望の強さを強めるとする結果となった。

また、志望の強さの変化を、「とても弱くなった(3点)」から「とても強くなった(+3点)」として得点化し、平均値を算出した。全体の平均値は.97点(SD=.94)であり、教員志望の強さは「少し強くなった」程度であった(Table8)。

開示者2×開示内容2の分散分析を行った結果、自己開示後の4群の教員志望の強さには差はなかった。しかし、それぞれの群で教育実習ストレス提示後と自己開示後の教員志望の強さを比べると、教員志望の強さは約2点も強くなっていた(Figure2)。

(3) 状態自尊感情の変化

9項目について1・(3)と同様に得点化し、尺度得点を算出した(Table9)。

また、教育実習ストレス提示後と自己開示後の状態自尊感情の平均値の差を比較するために、教育実習ストレス提示後の状態自尊感情の平均値を共変量とした開示者(上級生、教員)2×開示内容(失敗、情報)2の共分散分析を行った結果、自己開示後の状態自尊感情に、4群間に有意な差は見られなかった。

4群について自己開示前後の状態自尊感情の得点を比較した(Figure3)。上級生・失敗開示群の自己開示前の状態自尊感情は24.59から、開示後には約4点上昇し29.00となった($t(40)=4.54, p<.01$)。上級生・情報開示群も22.05から約7点上昇し28.65となった($t(36)=6.16, p<.01$)。教員・失敗開示群でも同様に23.18から約6点上昇し28.74となった($t(37)=5.69, p<.01$)。教員・情報開示群でも22.38から約7点上昇し29.18となった($t(38)=6.27, p<.01$)。このことは、教育実習ストレスによって低められた自尊感情が、上級生または教員からの自己開示によって、開示内容に関わらず高められたことを示している。

全体考察

1. ストレス変化について

本研究では、教育実習経験のある上級生や大学の担任教員からの自己開示が、教育実習生のストレス変化に及ぼす影響について、仮想場面の中で検討された。

自己開示後のストレス変化については、開示者×開示内容の交互作用が有意であり、上級生から自己開示を受ける場合には失敗開示と情報開示でストレス低減効果に差はないが、大学の担任教員から自己開示を受けた場合には情報開示の方が失敗開示よりもストレスを低減させるという結果が得られた。このことから、上級生の場合は失敗経験を話しても情報を教えても実習生のストレスを減らすことができるが、担任教員の場合には助言として情報を与えた方が実習生のストレスの低減に有効であることが示された。

このような上級生と大学の担任教員という開示者要因に違いが見られたのは、大学の教員は普段学生に何かを教える立場であり、有益な情報を教えてくれる存在として実習生から認識されていた結果、情報開示のほうがストレスを有効に低減させる効果があるためと考えられる。また、上級生の場合は大学教員よりも心理的距離が近いいため、失敗開示も有効であると解釈できる。

2. 教職志望の変化について

自己開示による教員志望の強さの変化は、自己開示者及び開示内容による差は認められず、要因にかかわらず開示前に低下した志望の強さが、開示後は強まった。これは、教育実習ストレスが自己開示によりストレスが低減したり、状態自尊感情が高まった結果、教員として働くことに対しての自信につながり、教員志望も回復あるいは強まったと解釈できる。

伊藤(1998)は、教育実習の前後で「非教職志向への変化」の圧倒的多数を占めているのは「教職志向から迷いの状態へ」の変化であることや、「非教職志望の変化」は教師の仕事の現実的な難しさに関する認識の深まりを表すものであり、そうした困難との精神的な葛藤を表すものであることを指摘している。このような葛藤を解消するためにも、教育実習経験のある上級生や大学教員からの自己開示が重要であることを、本研究は示唆している。

3. 状態自尊感情の変化について

状態自尊感情の変化についても、開示者及び開示内容による相違は見られず、要因にかかわらず開示

後の状態自尊感情は開示前よりも有意に高められた。野口・橘川（2012）は、失敗開示群と情報開示群のどちらの群においても開示後に状態自尊感情を向上させたが、本研究でも同様の結果が得られた。外山・桜井（1998）は、ストレス反応の悪影響を軽減するためには自尊感情を高揚させることが望まれることを指摘しているが、本研究においても自己開示を受けて状態自尊感情が高められたことによって、ストレスが低減されたと考えられよう。

4. 教育実習生への援助のあり方について

教育実習生がよりよい状態で教育実習を過ごせるようにサポートするために、今後大学側は、実習生が事前・事後指導の時間だけでなく、実習期間中にも実習経験のある上級生や大学の教員などに相談できるような体制を作ることが望まれる。教育実習を体験した上級生から話を聞く機会や、担任教員から指導案の書き方や授業方法などをアドバイスしてもらう機会を増やすことで、実習生が過度なストレスを感じないようにしていく必要がある。そのようなサポートが得られれば、実習生はたとえストレスを感じる場面があり、状態自尊感情や教員志望の強さが低下したとしても、自己開示を受けることによって、状態自尊感情が高められ、ストレス場面にうまく対処することができるようになり、教員という仕事に就くかどうかを前向きに検討することもできるようになると考えられる。

今後の課題

今後は、実際の教育実習において経験するストレス、教員志望の強さ、状態自尊感情を上級生や大学教員の自己開示によって、どれほど改善させることができるのか、きめ細かな実践的研究が必要である。また、実習を経験した3、4年生を対象にした調査を行い、同様の自己開示効果が得られるかを検討する必要もある。

引用文献

- 阿部美穂・今野裕之（2007）．状態自尊感情尺度の開発 パーソナリティ研究, 第16巻, 第1号, 36-46.
- 伊藤安浩（1998）．教育実習に関する調査研究(その2)―職業志向「授業観」「子ども・生徒観」の変化に注目して― 大分大学教育学部研究紀要, 20(1), 129-142.

- 川人潤子・堀匡・大塚泰正（2008）．教育実習生のストレスサー、自尊感情および抑うつとの関連の検討 広島大学心理学研究, 第8号, 137-146.
- 野口恭平・橘川真彦（2012）．先輩教員の失敗経験開示が初任者のストレス変化に及ぼす影響 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 第35号, 33-40.
- 坂田成輝・音山若穂・古屋健（1999）．教育実習生のストレスに関する一研究―教育実習ストレスサー尺度の開発― 教育心理学研究, 47, 335-345.
- 田中マユミ（2001）．教育実習体験と教職志向性(2)―教育実習生のストレス対処を基にして― 學苑（昭和女子大学）, 732, 2-16.
- 外山美樹・桜井茂男（1998）．大学生における自尊感情, 日常的出来事, およびストレス反応の関係 筑波大学心理学研究, 20, 125-133.